

英国の大学における日本語教育の特徴と動向

— 短期交換留学プログラムの開発に向けて —

塩 入 す み

1. はじめに

本稿は英国の大学における日本語教育の特徴と動向を明らかにするために、文献資料及びインタビュー等を整理し、特にオックスフォード大学の事例を通じ、英国と日本の大学間の短期交換留学プログラムの持つ課題について指摘する。

ヨーロッパ及び英国の大学を中心とした高等教育における日本語教育の歴史的経緯、特徴、動向等に関しては、これまで国際交流基金による資料等で整理されてはいるが、そうした特徴を現実の日本語教育と如何に結び付けて捉えていくかという具体的方略に至る教育行政的な研究はそれほど多くはない。これには、海外における日本語教育の現状を日本国内の研究や教育実践と結び付けて捉える必要性が日本語教育の現場で認識されていないという事実がある。たとえば、一般に日本国内の日本語教育機関で学習者を受け入れる際は、学習者の母国での日本語学習歴を中心としたレディネスの調査が行われているが、その情報は学習者個人の日本語能力に関わる情報が中心であり、学習者の所属した教育機関のカリキュラムに関する情報、さらには当該国・地域の日本語教育事情、外国語教育事情、及び言語政策といった、マクロな視点でのレディネスが扱われることは少ない。そのために日本語のクラス運営は学生の日本語能力を中心とした言語技能の向上に焦点が当てられ、学習者が帰国後に再び置かれるはずの教育機関・社会における日本語教育や言語環境がニーズとして考慮されることは少ない。これには日本国内の日本語教育機関において、複数の母語の学習者を対象とすることを理由に媒介言語をほとんど使用しない教授法が用いられていることも背景として存在していると思われる。学習者の母語を使用しないことが、結果として学習者の母国の文化・社会的背景に対する情報をも少なくしているのではないだろうか。

学習者が帰国後再び帰国前の組織に戻らない場合、こうしたいわばミクロなレディネスでもクラス運営にはさほど支障は生じないのかもしれないが、短期交換留学のように再び母国の組織で同じコースに戻る場合は問題が大きく、送り出し側と受け入れ側の連携が必要になってくる。短期交換留学における日本語教育の連携の問題に関す

る大規模な調査としては、近藤(2008a)が、従来の北米・オセアニア地域の日本語教育を中心とした受け入れ側の体制から、ヨーロッパ等多様な地域の日本語教育を視野に入れた体制へシフトする必要があることを示唆している。日本国内では今後一層留学生の出身国・地域が多様化することが予測されるが、それにともない学習者の母国の日本語教育を考慮したマクロなレディネス調査の必要性も高まっていくものと考えられる。

本稿では近藤(2008a)における問題提起を受け、英国における近年の日本語教育の動向を調査することにより英国の大学における日本語教育の特徴を明らかにし、長期的には本学を含めた日本の大学における短期交換留学プログラムの開発に有益な情報と建議を提供しようとするものである。

2. 海外における日本語教育の概観

2.1 教育機関数・教師数・学習者数

ここでは、海外における日本語教育全体の状況の中で、西欧、英国の状況を捉えていく。国際交流基金(2013)によれば、1979年以降海外における機関数・教師数・学習者数は全体では一貫して増加している。1979年度調査から2012年度調査まで過去10回の調査結果によると、機関数は1,145機関から16,046機関へと14.0倍に増加し、学習者数も127,167人から3,985,669人となり31.3倍に増加しており、海外における日本語教育はこの30年余りの間常に数的な発展を続けてきた。

地域別には、機関数・教師数・学習者数において2012年の調査でいずれも最も多かったのは東アジア、次いで東南アジアであった。アジア以外の地域では、機関数では大洋州、北米、西欧と続き、教師数では北米、大洋州、西欧、学習者数では大洋州、北米、西欧の順となっている。国際交流基金による2012年の調査結果のうち、学習者数上位20か国について学習者数と機関数を抜粋したのが次の表1である。

この表からわかるように、学習者数上位20か国のうち8か国で学習者数が減少し、12か国で増加、そのうちタイ、マレーシア、フィリピンの学習者数が大幅に増加している。機関数は学習者数上位20か国のうち6か国で減少し、海外における数的発展がやや減少傾向にあると言える。

英国の日本語学習者数は、1990年代以降大きく増加し、2006年度に一旦減少したが、2009年度には19,673人と過去最高となった。しかしながら、2012年には学習者数は2009年度比23.3%減となっており、初等教育が7.3%増えた以外はすべて減少している。この理由としては、2010年に発足した保守党・自由民主党連立政権による財政緊縮策が挙げられる。これにより中等教育機関への政府の補助金が終了し、高等教育機関への補助金が削減されるなど外国語教育への支援が減少し、日本語教育機

表 1 学習者数・機関数(学習者数上位 20 か国)

順位	国・<地域>	学習者数(人)			機関数(人)		
		2012年	2009年	増減率(%)	2012年	2009年	増減率(%)
1	中国	1,046,490	827,171	26.5	1,800	1,708	5.4
2	インドネシア	872,411	716,353	21.8	2,346	1,988	18.0
3	韓国	840,187	964,014	12.8	3,914	3,799	3.0
4	オーストラリア	296,672	275,710	7.6	1,401	1,245	12.5
5	<台湾>	233,417	247,641	5.7	774	927	16.5
6	米国	155,939	141,244	10.4	1,449	1,206	20.1
7	タイ	129,616	78,802	64.5	465	377	23.3
8	ベトナム	46,762	44,272	5.6	180	176	2.3
9	マレーシア	33,077	22,866	44.7	196	124	58.1
10	フィリピン	32,418	22,362	45.0	177	156	13.5
11	ニュージーランド	30,041	21,875	37.3	281	147	91.2
12	カナダ	23,110	27,488	15.9	228	223	2.2
13	<香港>	22,555	28,224	20.1	73	78	6.4
14	インド	20,115	18,372	9.5	204	170	20.0
15	ブラジル	19,913	21,376	6.8	325	347	6.3
16	フランス	19,319	16,010	20.7	205	164	25.0
17	英国	15,097	19,673	23.3	308	389	20.8
18	ドイツ	14,393	12,390	16.2	193	180	7.2
19	ロシア	11,401	11,696	2.5	137	153	10.5
20	シンガポール	10,515	11,696	33.7	20	34	41.2

(国際交流基金(2013)より抜粋)

関が減少している。また、近年では若者の外国語離れが著しく、フランス語やドイツ語の学習者も減っている(国際交流基金, 2013)。

2.2 西欧・英国における教師の状況

国際交流基金による2012年度調査では、海外の日本語教育における教師1人当たりの学習者数は62.5人で2009年度調査の73.3人を下回る。日本語母語教師数は米国で3,242人と最も多く、次いで中国、韓国となっているが、割合を見ると、カナダ(82.9%)、シンガポール(81.1%)、フランス(79.7%)、ドイツ(76.1%)、米国(75.9%)、英国(67.2%)の順になっており、中国・韓国・インドネシアはいずれも15%未満である。これは、中国・韓国・インドネシアでは日本語非母語話者の教師が多いため、これらの国では日本語教育の普及の度合いが大きいことを示している。

2.3 学習目的

国や地域により日本語学習の目的は異なってくるが、具体的に国際交流基金の

2012年度の調査でみると、いずれの地域においても「日本語そのものへの興味」「コミュニケーション」といった項目が上位にある。それ以外の上位項目を見ると、東アジアでは「機関の方針」「受験勉強」「将来の就職」といった項目が上位を占めるのに対し、北米及び西欧では「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから」「歴史・文学等への関心」「国際理解・異文化理解」「日本への観光旅行」が上位を占めている。

さらに、西欧の中でも国により学習目的の傾向は異なる。近藤(2008a)は2006年から2007年にかけて海外の日本語を学ぶ大学生(フランス673人、英国229人、オセアニア203人)を対象に調査を行っているが、それによれば、学習動機に関し、英国では「日本文化」「日本人と話したい」という項目が有意に多く、「専門科目だから」「仕事」は有意に少ないのに対し、フランスでは「専門科目だから」が有意に多く、「日本人と話したい」は有意に少ない。このことから、英国は教養型、フランスは職業型という特徴があることが指摘されている。ただし、フランス、英国、オセアニアという3地域で比べた場合、フランスはオセアニア地域に比べれば教養型であるが、英国と比べれば職業型である。

以上のように、学習目的において北米と西欧では全体の傾向としては大きな差は見られないものの、国別には教養志向と実利志向の間で程度が異なっていると言える。

3. 英国の大学¹⁾における日本語教育

3.1 英国における日本語教育史の概観

英国の高等教育における日本語教育の特徴を捉える前に、この百年余りの間の英国における日本語教育及び日本研究の経緯をごく簡単に見ていく。表2は国際交流基金のサイト、牛山(1985)、Jelinek(1994)、Gilhooly(2001)等をまとめたものである。

表2 英国における日本語教育略史

1903年	英国最初の日本語学校がロンドンに開校する。
1909年	・オックスフォード大学に日本語講座が開講するも履修学生はほとんどなく、講師の引退と共に閉講となる。
1916年	・ロンドン大学東洋研究所が設立。1938年に現在の東洋アフリカ研究所(SOAS)に名称を変える。 ・戦中は日本語に堪能な人材の必要性から特別養成講座が開設され、多い時期は200人の学生と160人の翻訳専門の学生を受け入れる。英国陸軍日本語訓練所において実用性を目指した集中訓練が行われ、後のケンブリッジ大学、SOAS等の研究者を輩出する。

1) 高等教育機関(大学、高等教育カレッジ、継続カレッジ;文部科学省HPより)のうち大学を対象としている。

1946年	ロンドン大学 SOAS において日本研究講座が開設され、高等教育における日本語教育が本格的に始まる。
1947年	<ul style="list-style-type: none"> ・英国政府の諮問委員会「スカプロ委員会」による答申²⁾に基づき5年間の助成が行われ、英国国内の大学における東洋研究の発展が大きく促される。 ・ケンブリッジ大学に日本語講座が開設される。
1960年	<ul style="list-style-type: none"> ・政府の大学助成委員会がスカプロ委員会の答申の成果を調査、助言を行う。大学における東洋、スラブ、東ヨーロッパ、アフリカの研究の更なる発展の必要性が指摘され、地域研究センターの構想が立てられる。これにより1963年、シェフィールド大学に日文学研究センターが設立される。委員会からケンブリッジ大学のカリキュラムが高く評価される。 ・オックスフォード大学に東洋研究所 (Oriental Institute) が設立される。
1962年	オックスフォード大学東洋研究のカリキュラムに日本語講座が開設される。
1970年	公立中等教育機関において英国の中等教育で初めて日本語教育が開始される。
1970年代	<ul style="list-style-type: none"> ・語学学校等の成人教育機関において日本語を教える機関が現れ始める。 ・英国政府から日本へ現代日本研究のための援助を求める働きかけが始まる。 ・日本語学習者数が1973年の78,000人から1982年の132,300人に増加する(牛山, 1985)。
1981年	オックスフォード大学に日産日本問題研究所が設立される。
1987年	英国教育科学省直属の委員会が「未来への提言：外交・商業におけるアジア・アフリカの言語及び地域研究の必要性についての報告(パーカー・レポート ³⁾)」を提出し、これにより通商・外交上の必要性から日本語に堪能な人材倍増のための予算が組まれ、日本語教育課程を持つ主要4大学(ケンブリッジ、オックスフォード、ロンドンシェフィールド)の日本語学科等の充実が見られたほか、カーディフ大学、スターリング大学に国立日本語センターが新設されるなど、高等教育レベル全般に日本語教育を普及させようとする動きが高まる。ポリテクニク、専門カレッジでも日本語を副次科目、選択科目として教える所が増加する。さらに、日本企業の英国進出の増加もあり、中等教育でも日本語の授業を始める機関が急増する。
1988年	<ul style="list-style-type: none"> ・英国通商産業省(DTI)がOpportunity Japanキャンペーンを実施し、英日間の通商促進を目的として高等教育機関での日本語・日本文化関係プログラムへの資金拠出を決定する。 ・日本語協会(Japanese Language Association: 高等教育以外の分野の日本語教師の組織で日本の国際交流基金の援助により運営されている)設立。 ・ナショナル・カリキュラム⁴⁾が制定され、日本語が選択できる19の外国語の1つに指定される。
1990年代初頭	イングランド各地に日産を始めとする日本企業が40社以上進出し、日本語教育の第一次ブームとなる。いくつかの日本語教育プロジェクトにより中等教育機関での日本語教育に対する認識を広め日本語学習者増大の契機となる。
1993年	ノッティンガム大学で日本語のPGCG(Post-graduate Certificate in Education: 大学院課程教員資格)が設置され、英国の公立中等教育機関教員資格の取得が可能になる。

- 2) Report of the Interdepartmental Commission of Enquiry on Oriental, Slavonic, East European and African Studies: 通称スカプロ・レポート
- 3) Sir Peter Parker. 1986 "Speaking for the future. A Review of the Requirements of Diplomacy and Commerce for Asian and African Languages and Area Studies." University Grants Committee.
- 4) 「英国ナショナル・カリキュラム」はイングランドとウェールズのみに対応されているもので、スコットランドと北部アイルランドにおいては独自のカリキュラムが施行されている(木谷・榎本, 2004)。

1995年	英国政府により語学カレッジ (Language College) 制度 ⁵⁾ が開始され、認定校の約7割が日本語教育を導入する。
1990年代半ば	高等教育機関に対する政府助成金の大幅な削減により、いくつかの大学で日本研究・日本語講座が縮小または廃止される。中等教育においては、資金難により日本語授業を継続できなくなる学校が見られる一方、新たに日本語教育を開始する学校が相次ぐ。
1997年	国際交流基金ロンドン日本語センターが開設される。
1998年	<ul style="list-style-type: none"> ・JLA が解散する。 ・英国日本語教育学会 (British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language; BATJ) が設立される。高等教育機関の日本語教師を支援することを目的とする。 ・新 GCSE (General Certificate of Secondary Education: 中等教育修了一般資格) が実施され、どのレベルの生徒にも利用しやすくなり、他のヨーロッパ系言語の GCSE と足並みがほぼ揃う。 ・統一指導要領 (National Curriculum) が制定される。
1999年	<ul style="list-style-type: none"> ・教育科学省により早期言語教育促進構想が発表され、初等教育における外国語環境の質的向上を目指す。プロジェクトに応募した小学校のうちいくつかは5、6年生のカリキュラムに日本語を導入する。国際交流基金ロンドン日本語センターにより小学校のために言語認識に焦点を合わせた日本語・日本文化モジュールが開発される。 ・英国最大の外国語教育者団体 (ALL) 内に日本語部会 (JLC) が設立する。
2000年	<ul style="list-style-type: none"> ・統一指導要領 2000 が導入され、目標言語の使用を明確にし、語学教育の一部としての言語認識の重要性が強調され、文字習得や教材の使用に関する変更点はいずれも日本語教育にとって大きなメリットとなる。 ・Nuffield Foundation が英国における外国語教育の抜本的改革の必要性を説く調査報告書 “Languages: The next generation” を発行し、政府に提言する。
2001年	<ul style="list-style-type: none"> ・GCE 新 AS/A (準上級/上級) レベル試験が実施される⁶⁾。 ・The Council of Europe が「ヨーロッパ共通言語基準要項」(The Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) を発表する。
2002年	教育技能省が外国語に関する国家言語戦略 “Languages for all, Languages for Life” を発表する ⁷⁾ 。

- 5) 現在中等教育レベルにおける日本語教育の普及に最も影響の大きい制度で、保守党政権下の1995年に導入された。中等教育レベルにおける教育内容の多様化と英国経済の国際競争力強化に資する人材の育成を目標とする。イングランドの公立学校を対象とし、Language College に認定された学校には補助金が交付される。認定校は資金を利用し最新の語学教育機器の購入や語学教師の雇用を図ることができる。生徒は在学中に2つの言語を履修し、当該外国語が話されている地域の文化を学ぶとともに外国との交流活動に積極的に参加することが期待される。Language College で導入される外国語は圧倒的に欧州系言語が優位を占めているが、少なくとも1つの非欧州系言語の導入が奨励されているため、Language College の間では日本語教育導入に関心が高い。(国際交流基金 HP「日本語教育国・地域別情報 英国」より抜粋)
- 6) GCE (General Certification of Education) AS/A レベルは Advanced Level/ Advanced Supplementary Level を指し主に大学受験希望者が18歳で受験する。
- 7) 早期外国語教育の必要性に着目し、2010年までに Key Stage 2 (第3～第6学年) の全ての生徒に外国語を学ぶ機会を与えること、生涯学習を促進するため4技能別に到達度を測定できる基準 Languages Ladder を実施することを提案、どちらも2005年に具体的構想が発表されたが、2010年5月の連立政権確立後、前政権の初等教育に関する方針が見直されることとなり今後の動向が注目されている。(国際交流基金 HP「日本語教育国・地域別情報 英国」より抜粋)

2003年	新レベル基準 (Languages Ladder) を発表する。
2004年	EU が「語学教育と言語の多様性の推進に関する行動計画」(Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: Action Plan 2004-2006) を発表する。
2005年	英国政府が Asset Languages 認定試験 (Asset Languages assessment scheme) の開発に着手する。
2000年代	<ul style="list-style-type: none"> ・財政的な理由でいくつかの大学 (Ulster, Stirling, Durham の東アジア, 日本学関連学コースが閉鎖される。2007年シェフィールド大学 PGCE コースで日本語コースが閉鎖される。 ・2007~2008年度にマンチェスター大学で日本語・日本研究 (BA) コースが開講される。
2011年	<ul style="list-style-type: none"> ・2011年度よりロンドンでの日本語能力試験の実施が年2回となり, エジンバラでの受験も可能となる。 ・2011~2012年度にはイースト・アングリア大学で日本語・日本研究 (BA, MA, Phd) コースが開講される。

3.2 英国の日本語教育・日本研究の特徴

表2のような近年の経緯から、現在の英国における日本語教育・日本研究のいくつかの特徴が指摘できる。

【日本語研究・教育の位置付け】

英国の高等教育における日本語教育及び日本研究は、歴史的に見ていずれも東洋研究の中に位置付けられてきた。現在もオックスフォード大学、ロンドン大学等において日本研究は東洋あるいは東洋・アフリカという地域研究の中に位置付けられており、その一部としての日本語教育が行われている。例えばオックスフォード大学の東洋研究科には日本語、サンスクリット語、アラビア語、ペルシャ語、トルコ語、中国語といった言語のほか、イスラム文化、ユダヤ文化等を学ぶコースがある。日本語を専攻とする学生の多くは他の東洋言語も学んでいる。

言語に対する位置付けは文化に対する位置付けと共通しており、オックスフォード大学が所有する博物館においても日本の文物の展示は東洋 - 東アジア - 日本という範疇の中で行われ、東洋の中でも西欧に地理的に近く歴史的にも関係の深い文化・文明に量的に重点が置かれている。

【英国政府の言語政策・教育政策の影響】

次に、英国における日本語教育・日本研究の趨勢は、英国政府による言語政策及び教育制度による影響が極めて大きく、いわばトップ・ダウンの発展を遂げてきたということである。1947年のスカプロ・レポート、1987年のパーカー・レポートといった政府諮問機関による答申とそれによる言語政策は、高等教育機関における施設や人材の充実を齎した。たとえば、パーカー・レポートにより新設されたポストはアジア・アフリカ関係は43で、ロンドン大学のSOAS全体で18、オックスフォード大学のアラブ・中国・日本語・トルコ・アカドで5のポストが新設されている。そのうち、

表3 2002-2011年のGCSE・GCEの日本語科目受験者数の動向

		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
GCSE		780	803	978	1,120	1,197	1,187	1,344	1,477	1,313	1,119
GCE (A-level)	AS	230	233	268	296	298	303	288	275	322	366
	A2	249	287	254	251	291	265	276	269	233	265

(国際交流基金 HP 「日本語教育国・地域別情報 英国 」より)

日本語と日本学の講師のポストは12を超える(カイザー, 1992; ジェンキンズ, 1992)。

トップ・ダウンの発展は裏返せば、「政府が主導しないと維持・発展が難しい」というマイナーな言語教育の特徴を示してもいる。カイザー(1992)はパーカー・レポートの意味について、1970年代以来の大学の補助金カットによりアジア関係のスタッフも大幅に削減されていた時に、レポートによる政策はアジア言語のポスト強化の結果となったが、戦後の日本語教育全体像で見ると1960年代のレベルに回復したに過ぎないと述べている。

また、1988年以降のナショナル・カリキュラムの制定と改訂、1995年の語学カレッジ制度の導入、1998年の新GCSE等、国家統一の資格試験の実施等により、日本語を始めとする非ヨーロッパ系言語の学習が奨励され、日本語学習者の増加が促された。しかしながら、それが実際に学習者数を大幅に増大させたとは言いがたい。上の表3は2002年から2011年にかけてのGCSE、GCEの日本語科目受験者数であるが、国際交流基金の分析によれば「受験者には在英日本人子弟も含まれており、英国人学習者間での試験科目としての日本語人気を示すものとは言えない」と言う。

2002年に発表された国家戦略“Languages for all, Languages for Life”は外国語の早期教育を促すものであり、他のEU加盟国と同様、初等教育における外国語教育の推進を図るものである。EU加盟国15か国はいずれも1990年代後半から2000年代前半にかけて初等教育から必修科目として外国語教育を行っている(平尾, 2004)。

このような英国政府の言語政策の背景にある問題として、英国の若者の外国語教育への動機付けの欠如といった社会的な現象が指摘されている(Gilooly, 2001)。

英国の言語政策の背景には、もう一つ、ヨーロッパの言語政策という問題もある。これについては後述する。

【日本語教育への民間の経済的支援】

マイナーな言語教育に共通する問題として、日本語教育に対する経済的、人的等、様々な面からの支援の問題がある。

英国では1988年の教育改革法令により大学運営に徹底した市場主義が持ち込まれたが、日本語・日本研究の場合すでに市場主義的な要素が一部の大学では導入されており、1963年に三菱シェル石油からオックスフォード大学に日本語教師のポストが

寄付されて以後、民間からの寄付が増えている(カイザー, 1992)。1970年代には英国政府から日本に対し現代日本研究の支援が養成されたほか、1981年には日産の資金援助によりオックスフォード大学に日産日本問題研究所が設立されるなど⁸⁾、日本語教育に対する民間の経済的支援は英国における日本語教育の普及と発展にとって不可欠の要因であると言えるだろう。

民間の経済的支援は日本企業だけでなく、1990年代に日本からの投資が盛んであった地域に日本語のコースが集中し、ウェールズ、ダービシャー、北アイルランドなどの地方では日本語を学校で教えるために政府と地方自治体が先頭に立ち、行政の援助する日本語コースに加え、民間の語学学校も増えた。

経済的支援とも関係して、英国における日本語教育の問題点として指摘されてきたのは、教師の雇用の不安定(ポストの少なさ、ノンネイティブが雇われる傾向とそれに伴う雇用ビザの問題、教員免許認定の問題、孤立感等; Gilooly, 2001)である。

日本語教育への支援の問題は海外における日本語教育機関・日本語教師にとって共通する問題も多いが、東アジア等の地理的・文化的距離の近い国に比べ、英国等EU諸国においてはより一層深刻な問題であると考えられる。

3.3 EUにおける近年の言語政策と英国の状況

英国の加盟するEUの言語政策のこれまでの方針は、多様性の尊重、早期化、そして基準化の3点に集約される。多様性に関しては、EUは言語に関して加盟国の言語を尊重する多言語主義を貫いており、全てのEU市民が母語に加えて2つ以上の言語が話せることを目指している。加盟国の言語と言っても現在27ヶ国ある加盟国の23の公用語だけでなく、今や大量の移民を抱えるEU諸国ではEU言語以外を母語とする移民も多く、英国では5%の割合を占め(田中, 2007)、多様性は実に幅広く、そうした多様性を意識し受容することを政策として謳うことにより統合を図っていると言えるだろう。したがって、EUの言語政策の根底には「言語は障害ではなく、資産である」という考え方があり(田中, 2007)、外国語教育は教育政策において最も重要な柱の一つである。

多様性を尊重する言語政策の方策として、早期学習の推奨と基準の制定がある。早期学習については、英国以外のEU諸国が積極的に早くから推奨してきた。平尾(2004)によれば、すでに2000年の段階でEUの小学校90.5%で外国語を必修科目としており、そのうち42%が英語を学んでいるにも関わらず、当時英国だけが公立小学校における外国語科目が必修ではなく、約90%が16歳で外国語学習を止めてしま

8) 他にはケンブリッジ大学に経団連、東京電気、エセックス大学に三和銀行、スターリング大学にNational Westminster銀行などの例がある。

うといった状況であった。本来英国人が外国語の学習にあまり興味を示さないこと(平尾, 2004; 佐藤, 2013)から, EUの2005年の調査では母語以外の言語を話せないとした英国人は70%で, ハンガリーを除きEUの調査対象国中最低であった(田中, 2007)。英国人の外国語教育への意識の低さは, 英語が世界語であるという優位性から, 英国人の外国語学習の必要性の認識が低いことによる。こうした傾向を改革すべく, 2002年に教育技能省(現教育省)は国家言語戦略(Languages for all, Languages for Life)を発表し, 外国語能力と異文化理解能力を高めることを目指し, その後10年を目標に外国語教育改革を行うことが明示された。

多様性を尊重する言語政策のもう1つの方策は基準の確立である。2001年にはThe Council of Europeが「ヨーロッパ共通言語基準要項」(The Common European Framework of Reference for Languages; CEFR)を発表した。これは, 外国語教育のカリキュラム, 教材, 評価等の共通の基準を示したものであるが, 佐藤(2013)によれば, 英国はEUの言語政策に積極的に介入しようとしていなかったが, 2010年のロンドン・オリンピックや地域社会の他言語化の進行により外国語学習の必要性が高まったという。

EU諸国において日本語教育の基準としてCEFRを取り入れる機関が増えてきている(田中, 2007)こともあり, 英国政府は2003年に新レベル基準(Languages Ladder)を発表した。これは, CEFRの6レベルがCan-do statementに基づいて設定されており, これによりEUの基準との比較が可能になり, 2005年よりこれに基づくAsset Languages 認定試験(Asset Languages assessment scheme)の開発に着手した(田中, 2007)。表4はAsset Languages 認定試験とCEFR相当レベルを示す。

田中(2007)は新しいAsset Languages 認定試験は今何ができるかを測定するものであることや, 年5回のテストを受けることができ, 学校以外で日本語を学んだ者や一方の親が日本人の子どもなどについても日本語の実力を評価することができることから, 学習者の認定の拡大と学習者数の増大に繋がるとしている。こうした評価の

表4 Asset Languages 認定試験とCEFR相当レベル

Asset Languages Level	CEFR
Breakthrough	A1
Preliminary	A2
Intermediate	B1
Advanced	B2
Proficiency	C1
Mastery	C2

(田中, 2007 表2より)

あり方は、EU 諸国のみならず、国内外の日本語教育における統一したスタンダードの構築にも発展する可能性を持っている。

以上のように、EU の言語政策と英国の言語政策は多言語主義を共通理念としているが、英語という最大言語を中心言語とする英国では本来他の EU 諸国に比べ外国語教育の動機付けが低かった。現在もなお、英国における言語の多様化の趨勢により、政府が意図的に言語教育政策として外国語教育の推進を提唱している過程であると言える。特に評価基準の制定にあっては EU との統一基準が可能になりつつあり、日本語学習者の増加に肯定的な影響を与えている。

3.4 オックスフォード大学における日本語教育

3.4.1 日本語教育の歴史的経緯

ここでは、文献資料と筆者による調査資料から、オックスフォード大学における日本語教育の動向と特徴についていくつかの点を指摘したい。

英国の大学は独自性を尊ぶことはよく知られているが、日本語教育という東洋の言語に関する教育や研究に対する各大学独自の姿勢は、日本語を学ぶ学生数や学科としての趨勢に直接反映している。

戦後、英国内の大学で日本語講座を学位取得コースとして最も早く開設したのはロンドン大学 (1946 年)、次いでケンブリッジ大学 (1948 年)、シェフィールド大学 (1963 年) であり、オックスフォード大学は最も遅かった。1962 年に始まったオックスフォード大学日本語講座は、現在は 4 年制のコースとなっているが、1980 年頃にはケンブリッジ大学同様 3 年制で、4 年制のロンドン大学、シェフィールド大学に比べ週当たりの授業時間数も少なく、授業内容や試験も語学よりは文学、日本学的な傾向が強かったという (岡野, 1980)。こうした地域研究重視、古典と現代のバランスといった学科の方針は、オックスフォード大学とケンブリッジ大学に共通する特徴であり、特にケンブリッジ大学は 1961 年のスカプロ委員会答申において、大学図書館の蔵書、美術館の収蔵品、古典と現代のバランスのとれた総合的な教育、という 3 点において高く評価され、特に第 3 の点については他大学と比べ際立った特徴として評価されている (牛山, 1985)。一方、オックスフォード大学日本学講座は 1970 年代にはまだ小規模であった。その後ケンブリッジ大学は財政危機に直面するが、他の 3 大学は日本企業から多額の寄付を得て経済基盤を作っている。特に 1981 年オックスフォード大学に日産が日本問題研究所 (Nissan Institute of Japanese Studies) を設立したことは、ケンブリッジ大学とオックスフォード大学の日本学講座に非常に大きな違いを齎したと言えるだろう。

3.4.2 学部レベルの教育の動向と目標

半世紀に及ぶ日本語教育の歴史を持つオックスフォード大学日本学科は、現在まで

に300人以上がBA (Honours of Oriental Studies (Japanese)) を取得している。現在オックスフォード大学の日本学科は東洋学部 (Oriental Studies) の中にあり、東洋学部の学部学生数は2012年に161人で、英語695人、歴史708人、現代語・現代言語学789人といった大規模な学部等と比べると小規模な学部である。そのうち日本語学科の学生数は80年代から現在も平均1学年10数名で、筆者が見学したクラスも1年生の会話のクラスが3名、漢字のクラスが4名という少数のクラスであった。1978年度の学部学生は9名であった(岡野, 1980)が、Gurch (1996)によれば1996年の学生数は1年生13名、2年生13名、3年生17名、日本留学15名、4年生18名で、20年間で学生数はかなり増加したと言えるだろう。

日本語学科の教育目標は、現代日本語の習得と古文の知識を得る、日本の歴史・文化についての一般的な知識を得ること、古典・現代文学、言語学、近代史、政治、経済、芸術を含む広範囲の可能な選択肢からより専門的な研究を行うこととなっており、伝統的な志向を含みながらも、日本研究の領域が拡大したことも考慮した目標となっている。

3.4.3 日本語教育の特徴

上述したような経緯を経て、現在のオックスフォード大学の学部の日本語教育は、以下のような特徴を有していると考えられる。

【目標の明確さとアカデミックな目標のための言語スキル育成】

オックスフォード大学の日本語コースでは、4年間のコースに3、4年生での日本での短期留学を加え、帰国後に専門的な卒業論文を提出する。これは短期交換留学プログラムを実施している多くの大学に共通する方式で、基礎 実践 応用・発展といった順で日本語コースが構成されており、母国で学んだ基礎力が短期留学で試され、帰国後は留学中の成果を報告、発展させるというものである。すなわち、母国で基礎を固めた後、フィールドワークとも言える日本への短期交換留学を経て、最終的にその成果を卒業論文として完成させるべく母国でより専門的な日本研究に向かうというコースである。

学部教育の初年時にはまず集中的な日本語の語学コースが行われる。コースは、練習(文法が中心)、読解、作文、応用スキル(会話・聴解)、漢字と語彙という5つのモジュールから成る。2年時には神戸大学への交換留学プログラムが行われ、3、4年時に帰国した後は言語、文学、文化、経済等多様な選択科目を学び、15,000字の卒業論文を提出する(シニア・インストラクター萩原氏; 『オックスフォード日本研究』ISSUE 1, 2009による)。

このような、海外の大学における基礎 短期留学 応用・発展といったコースの構成は日本語学習者の多い東アジア諸国の大学日本語学科においても同様であるが、台湾の大学で日本の提携校への送り出しに関わった筆者の経験から、台湾の大学の場

合とオックスフォード大学の違いを見ると、以下のような違いが指摘できる。

アカデミックな目標の意識

オックスフォード大学では最終学年における卒業論文を重視しており、短期留学の経験も研究テーマのフィールドワークとして位置付けられている。初年次における集中的な語学教育は最終的にはアカデミックな目標のためであるという明確な目標意識が教員にも学生にもある。表5で学位論文の概要を挙げたが、卒業論文を修士論文、博士論文と発展させ継続的な日本研究を続ける学生も多く、卒業生の中には母国や日本の大学で研究職に就くものもあるため、他大学よりかなりアカデミックに傾いた目標が明確に意識されていると考えられる。

日本研究に関する教育環境の違い

先に触れたが、1981年に設立した日産日本問題研究所による物理的、経済的、人的な教育環境の充実は、学部から大学院までの学生の日本研究指導にも大きな影響を与えている。

語学教育と日本研究の明確な分担

オックスフォード大学の日本語コースでは、語学教育と日本研究のスタッフは明確に役割が分けられている。台湾、中国、韓国等の大学日本語学科では、日本語を母語としない教員の場合にこうした区別が明確ではないことが多い。たとえば、日本で歴史を研究して博士を取得した台湾人教員の場合でも、帰国後は大学においてほぼ確実に初級あるいは中級の日本語クラスを教えることになるだろう。

オックスフォード大学の日本語教育スタッフは現在いずれも語学教育の専門家であり、特にシニア・インストラクターは日本国内でも長い日本語教育の経歴を持つ。こうしたスタッフにより堅実な語学の基礎固めが行われ、一方では日本研究の専門家による多様な領域の科目が用意されており、語学教育と日本研究双方の専門性が保持されていると考えられる。

語学教育における読解力養成の重視

アカデミックな日本語の使用のために必要となるのが読解力である。オックスフォード大学では比較的早い段階から読解力を重視した授業が行われ、自力で日本語を読む練習や、伝統的な tutorial という少人数での文献講読が行われている。

読解の前提となるのが漢字の習得である。非漢字圏の学習者にとって漢字の習得は上級に進む際の大きな障害となるため、重要な学習項目である。筆者が見学した学部の中級漢字クラスでは『Basic Kanji Book』を一回の授業で3課ずつ進むという進度の速さで、また、補助教材として『日本語表現文型中級』のかなり難易度の高い文章を音読していた。また、日本語とともに中国語を学習している学生も多く、中国語の漢字と混同している例も見受けられたが、中国語の学習は彼らの漢字に対する言語認識を向上させていることも予測され、こうした他のアジア言語の学習が読解力養成に

役立っていることも考えられる。

言語認識に関しては、新ナショナル・カリキュラム 2000 では、小中学校での語学学習の一部としての言語認識の重要性が強調されており (Gilhooly, 2001), 文字の習得もリーディング・ライティングの一部として重視されるようになった。こうした言語政策も何らかの影響を与えていると考えられる。

【伝統を保持した教育制度と日本研究の志向】

オックスフォード等の大学教育の特徴である tutorial という制度は、古典、政治など専門別に教師の指導の下にマンツーマンで文献を購読しテストに備えるというもので週 2 回ある。筆者が見学した 1 年生のクラスの学生はこの tutorial で「日本語と韓国語はどう違うか」というテーマを出されたと言っていたが、初級レベルの段階から始まるこうした早期の日本研究は、オックスフォード大学のような基礎学力の高く、研究志向の強い大学ならではの伝統的な制度であろう。

恒吉 (2008) はロンドン大学とオックスフォード大学を比較し、いずれも学部教育が基本的に日本語教育を重視する点では共通しているものの、オックスフォード大学はより専門内容の比重が高く、日本語教育においてもフォーマルな日本語の重要性を強調していることが特徴であると述べている。

【現代日本研究の強化と語学教育の質的向上】

伝統的な制度や志向が保持される一方で、1981年に設立した日産日本問題研究所によりオックスフォード大学の日本研究には劇的な変化があった。日産の寄付により施設面だけでなく、近現代の歴史と社会科学に関する教授のポスト 1 つと講師のポスト 2 つが加わったことで東洋研究科における学部教育の水準が向上した。1990年にはさらに現代日本研究の 2 つのポストが加わり、日本研究の大学内における存在感を高めた (Mcmullen, 2009)。

以降、現代社会に焦点を当てた社会科学分野が補強され、大きな特徴となった。この研究所に属する教員は他学部にも所属しながら複数学部の大学院生を指導する体制が取られており、社会科学系の研究者が集中している (恒吉, 2008)。恒吉 (2008) は当時の「学部レベルでフルタイムに教えているスタッフの内訳」を挙げているが、東洋研究所の 6 名のスタッフの専門分野は、日本語が 3 名で、現代文学、日本の言語史、古典詩・翻訳研究、歴史がそれぞれ 1 名となっており、言語及び言語教育専門の教員を中心に構成されているのに対し、日産日本問題研究所は日本研究に特化され、社会科学領域である日本の社会史、日本の経済財政、日本の教育、日本の労働市場、日本の政治といった講義を担当している。

こうした現代日本研究の強化は、どのような効果を齎しているのだろうか。私見では、まず、上述したような教育効果 すなわち日本研究の強化により言語教育と地域研究をそれぞれの専門家が担当することが可能になり、双方の専門領域の教育がよ

り充実したのではないかと考えられる。加えて、語学教育の専門家が専任教員となり、語学教育の領域も格段に充実したものと考えられる。岡野 (1980) は当時のオックスフォード大学に語学専門の日本人講師がいないことを指摘しているが、現在は3名の語学教育を専門とする日本人専任講師がおり、状況は格段に改善されている。筆者が今回実際にオックスフォード大学の日本語教育のクラスを見学したところでは、予想以上にきめ細かな言語トレーニングがなされており、スタッフの言語教育に関する専門性の高さや経験の長さが窺われた。

一方、現代日本研究を強化した効果は、学生の学位論文にも現れている。表5は『オックスフォード日本研究』(Japanese Studies at OXFORD) に掲載された2009年、2011年、2013年の学位論文に関する紹介を筆者が翻訳し、まとめたものである。

表5 学位論文の概要 (2009年・2011年・2013年)

【2009年】

	学生の所属	学位論文概要
A	DPhil in Oriental Studies	Prisoner's Rights in Japan 明治期に形成された犯罪者の正義に関する政策の改正を戦後も阻んでいる要因を明らかにした。特に代用監獄という制度により被疑者が継続的に警察権威の下に置かれていることに焦点を当てている。
B	DPhil in Oriental Studies	Representations of the Apocalypse in post-war Japan 日本の文化における大きな変化 特に純文学から漫画やアニメへの表現形式の劇的な変化の要因を、第二次世界大戦の経験や明治以来の近代化等から考察している。
C	Mst in Japanese Studies (pre-Modern History)	Local Anarchy: The role of the provincial military elite in the rebellions of the 10 th century 10世紀の地方武士の精鋭である平将門、藤原純友が中央政府の弾圧に対し地方の価値観に基づく新たなアプローチを行ったことを現代と古典の資料により述べている。
D	MPhil in Modern Japanese Studies	Internationalism in early 20 th century Japan 出口王仁三郎の1924年モンゴル進出について、その後の日本国内の国家主義や世界における位置付けに関する考え方との関わり調査している。
E	BA in Japanese Studies	Japanese electronics multinationals in East Asia, FDI and regional production networks 研修生として松下政経塾に学びながらパナソニックの管理職及び従業員にインタビューをし、特に海外 東アジアへの進出に関するケーススタディを行っている。
F	BA in Japanese	Portrayals of Male Sexuality in the Literature of Ihara Saikaku 男性らしさや男性の同性愛の構築に関し、著名な元禄時代の散文を対象として論じたもので、西鶴の表現や後の世代による評価を考察している。

(¹オックスフォード日本研究』ISSUE 1, 2009より)

【2011年】

	学生の所属	学位論文概要
A	BA in Japanese	The History Textbook Debate: Through the Eyes of the Japanese 日本の歴史教科書に対する一般の人々の見方について金沢大学留学中に調査を行い、保守派の政治的精鋭と民衆の見解の溝を明らかにしている。
B	BA in Japanese	Understanding the Past and Securing the Future of Ningyo Joruri 人形浄瑠璃という芸術形式が近年直面している問題について論じ、歴史的背景からの解決策を述べている。
C	DPhil in Oriental Studies	Attitudes to languages in Japan 日本において日本語が如何に概念化され公に議論されているかについて、近代以降流入した外来語の使用から日本人のアイデンティティについて調査し、議論を行っている。
D	DPhil in History	戦後の日本における環境政策の歴史を、1960年代に始まり現在に至る「緑の革命」に照らし、北九州でのフィールドワークを通じて解明している。
E	BA in Japanese	Miyabe Miyuki and the honkaku-ha. Critiques of Society in Japanese Mystery Fiction ミステリー小説 特に日本の犯罪・探偵小説における社会的批判 に対する歴史的な見方を進展させている。犯罪小説に関する日本の文学的批判の趨勢を明らかにし、宮部みゆきの小説を例に論じている。
F	DPhil in History	Premonitions of Crisis : Anarchist-Ecology in Early 20 th -Century Japan 1900年代初頭の無政府主義者の石川三四郎について彼の自然と人間の関係に対する思想が現代に通じることを指摘している。

(『オックスフォード日本研究』ISSUE 3, 2011 より)

【2013年】

	学生の所属	学位論文概要
A	DPhil in Sociology	現代の東京における社会変動に関する研究。フィールドワークと統計的手法により東京都内の様々な地域での社会形成に焦点をあて、金融のグローバル化、技術革新、経済的要因等複雑な要因を考察している。
B	Oriental Studies (Japanese)	1920年代の貴族院の果たした役割に関する研究。従来の資料と研究を現代の分析の枠組みで統合し、二院制の問題を明らかにしている。
C	DPhil in Modern History	1945年から1970年の間に日本の北九州で起きた公害運動に関するもので、地域の女性組織が大規模調査を実行し自治体や企業に公害を訴えた事実から、日本の社会運動、市民社会、民主的意識に焦点を当てている。
D	MSc in Modern Japanese Studies	近年の日本の外交政策、特に第一次・第二次阿部政権の外交政策におけるインド、オーストラリア、ASEAN、NATO等「民主主義同盟」との協力の強調が「価値の外交」の外交哲学に基づくことを検証している。
E	MSc in Modern Japanese Studies	企業の社会的責任としてのCRM ⁹⁾ に対する日本の従業員の態度に関する研究。インタビュー調査等により従業員がCRMに従事することでいかに組織内のコミュニケーションを増加させているかを明らかにしている。
F	BA in Oriental Studies (Japanese)	日本の3人の現代作家 村上春樹、吉本ばなな、村上龍 の小説、エッセイ、インタビュー等から、精神科医である斎藤環の提示した「トラウマと癒し」に関わるディスコースを分析している。

(『オックスフォード日本研究』ISSUE 5, 2013 より)

9) Cause Related Marketing の略。企業が商品やサービスを消費者に提供する際に、社会貢献に結び

これらの学位論文から伺えるのは、論文のテーマは日本研究と言っても様々で歴史、政治、経済、文学と広範囲に及ぶこと、調査方法として日本でのインタビュー調査を行うなど現代の日本社会を知る実践的な方法が採用されていること、歴史的な問題であっても現代社会にも通じる問題が選ばれていること等である。

以上のようなオックスフォード大学における日本語教育の特徴は、学部在学中の短期交換留学プログラムにも反映している。

4. 短期交換留学の発展と課題

4.1 短期交換留学の定義・発展

「短期留学」とは、「主として大学間交流協定等に基づいて母国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、他国・地域の大学等における学習、異文化体験、語学の習得などを目的として、概ね1学年以内の1学期又は複数学期、教育を受けて単位を修得し、または研究指導を受けるものであり、その授業形態は日本語又は外国語で行われる」(日本国際教育協会, 1995)。近年では、アメリカにおけるジュニア・イヤー・アプロード、欧州におけるエラスムス計画、アジア・太平洋地域におけるUMAP (University Mobility in Asia and the Pacific: アジア太平洋大学交流機構) 等、単位互換を伴う留学交流が世界的に活発に行われている。

短期交換留学は、文科省の推進策の効もあり、東アジア地域に関しては1990年代に急激に促進された。韓国や台湾の大学日本語学科では通常複数の日本の大学と協定を結び、多くの学生が在学中に短期留学している。日本の現国立大学法人は1990年代より学部レベルの短期交換留学プログラムを開始し、2010年には30大学で行われている。また、そうした国立大学の短期交換留学プログラム促進のために推進された、英語による特別コースを設けている大学は、国公立・私立合わせて36大学となっている(文部科学省高等教育局学生支援課, 2010)。

4.2 短期交換留学の課題

1990年代からの短期交換留学の発展に伴い新たな課題も生じている。近藤(2008b)は1995年に始まった東京大学教養学部における短期交換留学プログラムについて以下のような傾向を指摘している(まとめは筆者による)。

- (1) 短期交換留学生の日本語能力の幅が非常に大きい。
- (2) 日本語の履修なしでも修了できるプログラムもあるが、実際には留学生のほぼ

全員が日本語科目を履修するため、日本語教育が短期交換留学プログラムの不可欠な要素となる。

- (3) ゼロ初級で来日する学生は減少する傾向にあり、中級から上級にかけて日本語のレベルや質の差が拡大してきている。

これらの傾向は、本学も含め短期交換留学プログラムを実施している大学に共通して見られるものと思われる。

さらに近藤(2008b)は、従来のプログラムが北米・オセアニア地域の大学の日本語教育(「北米・オセアニア型日本語教育」:近藤, 2008b)を中心に考えられており、近年の学習者の多様化に対応できなくなっていることから、ヨーロッパ、その他の地域の日本語教育との連携が必要であることを指摘している。1990年代から盛んになった日本と海外の大学間の短期交換留学プログラムは、20年余り経過した現在、新たな多様化の局面に入っていると言えるだろう。

4.3 英国とフランスの学習者アンケートの比較から(近藤, 2008a)

ここでは、近藤・丸山・東により行われた2006年と2007年の英国・オセアニア・フランスでの日本語学習者アンケートについて、近藤・丸山・東・ピッツィコーニ(2008)の分析¹⁰⁾を参考として抜粋し、特に英国の短期留学の問題に焦点を当てて見ていく。調査協力者は、フランス673人、英国229人、オセアニア203人、主専攻は486人、副専攻233人、非専攻が361人である。以下、学習動機、日本への関心事、日本語学習への期待、日本への留学希望について調査の結果と分析を英国とフランスについて概観する。

学習動機については、2.3で触れたように、英国は教養型、フランスは教養型ではあるが職業的動機が比較的強い。学習動機について専攻差で見ると、どの専攻でも「日本文化」が最も多く、「仕事」の割合は主専攻の方が高い。

日本への関心事については、フランスは「マンガ・アニメ」に次いで「映画」が多い。英国は「マンガ・アニメ」「映画」の数値が「経済経営」とほぼ同じで、英国の大学における日本語学習者は日本の「経済経営」に関心が高いことがわかる。関心事について専攻差で見ると、どの専攻でも「マンガ・アニメ」が高く、主専攻では文学が多く「日本研究型」の傾向が見られる。

日本語学習への期待は、どの地域でも「4技能を総合的に伸ばす」「日本語でのコミュニケーション力」が上位を占め、第3位以降に各地域の特色が現れる。英国は「レポート」「現代文化」が有意に多く「討論」「日本社会」「日本史」は有意に少ない。フランス

10) 分析はクロス集計の後、地域差や専攻さの視点から χ^2 検定を行い有意差が認められたものは残差分析を行っている(近藤・丸山・東・ピッツィコーニ, 2008)。

は「討論」「日本社会」は有意に多いが「レポート」「通訳」は有意に少ない。なお、オセアニアは「レポート」「通訳」が有意に多く「討論」「日本社会」「日本史」は有意に少ない。このことから近藤他(2008)は、オセアニアはビジネスなどの実践社会で日本語を活用したいと考える実際型、英国は教養型、フランスはその中間的な傾向が強いとしている。

最後に、日本への留学希望は専門性が高い専攻であるほど留学希望の割合が高くなっている。副専攻の数字もかなり高く、留学希望者が拡大する可能性が予測される。

以上、英国とフランスの大学生の日本語学習に対する意識を比較すると、英国の場合は「レポートが書ける」という高度な日本語能力の達成が期待されており、討論を重視するフランスと対照的である。このことを近藤他(2008)でピッツィコーニは「大陸で見られる情熱的討論や政治への意識がイングランドの日常で観察されないことは確かである。イングランドでは言語能力が高度な文書の執筆力として概念化される傾向があると言えそうである」と述べ、西欧でも大陸と英国とでは言語使用に対する意識が異なり、それが言語学習観にも反映していることを指摘している。このような言語観の違いは、短期留学の成果への期待にも影響するものと考えられる。

4.4 短期留学プログラムへの要望(近藤, 2008c)

近藤(2008a)が2006年に行った、英国・フランス・オセアニアの送り出し側の日本語教育担当者を対象とした意識調査では、3つの地域に共通する回答が挙げられているが、そのうち「日本語授業への要望」を抜粋、引用する。

非漢字圏の学習者に特化した授業の開講を望む。漢字圏の学習者が混在する授業では英語圏の学習者が不利である。

学生の間に入れ入れ側の授業が送り出し側の授業より易しいという不満がある。帰国後の授業に必要な高度な読解力を養成してほしい。特に中級レベルの文法の強化を希望する。

能力試験など公的な試験の利用ではなく、学習者の実際の能力が判定できるような個別の試験を課してほしい。

中級の授業を充実させてほしい。

これらの希望は、本学も含めた日本の大学における短期留学プログラムがほぼ共通して抱えている問題であると考えられる。 については、英国はじめ他の非漢字圏の大学日本語教育担当者からしばしば聞くことでもあるが、上級あるいは中上級の段階で留学することが多い漢字圏の学習者に比べ、それよりやや低いレベルで留学する非漢字圏の学習者を受け入れるには、中級の授業の内容面・教授方法の強化が必要であると言えるだろう。また、非漢字圏の学習者にとって中級以上のレベルに進み、読解力を養成するためには漢字の授業は非常に重要なものであり、漢字クラスの運営

に関し受け入れ側の配慮が必要であると考えられる。また、の授業の難易度の問題については、筆者が台湾で日本へ送り出しをしていた頃も問題になっていたことであり、授業の難易度だけでなく評価基準の問題も含んでおり、漢字圏、非漢字圏を問わず、送り出し側と受け入れ側による学習内容の難易度と評価に関する合意・連携が必要であると考えられる。

4.5 オックスフォード大学短期交換留学の動向

先に述べたように、オックスフォード大学の日本語教育の目標は学術・研究志向であり、恒吉(2008)はこうした志向をロンドン大学 SOAS の例と比較しながら、短期留学の目的に関しても違いがあることを指摘している。すなわち、同じ英国の大学であってもそれぞれの日本語教育の目標やそれに伴うカリキュラム等はかなり異なっており、短期留学プログラムの目標や学習内容にも影響する。たとえば、4.3で述べたような英国における言語観、言語教育観や大学の学風、伝統などにより、オックスフォード大学の日本語学習者の到達目標として、高度な読解力や、研究の成果としてのレポートが書ける能力が重視されていると考えられる。読解力や書き言葉を重視した到達目標のためには、非漢字圏である英国の場合、必然的に漢字や文法の学習が重視されることになり、実際そのようなカリキュラムとなっている。そして、この到達目標に達成するためには、在学中に短期留学した場合も漢字や文法の継続的な学習を行う必要があることから、送り出し側と受け入れ側のより計画的な学習の連携が必要になってくると考えられる。

私見では、オックスフォード大学日本語コースでは、近年の地域研究と語学専門領域の分化の進展により、語学教育のシラバスと教室運営が堅固かつ洗練されたものになっており、短期留学先のカリキュラムや教授方法との連携・接続は一層繊細さを必要とするものと思われる。さらに、連携の際には、従来のような日本語学習歴のみの狭いレディネスに加え、学習者の母国文化における言語観や母国の言語政策といった広いレディネス調査が必要となってくる。

5. おわりに

近藤(2008a)が指摘するように、留学生の出身国・地域が多様化するにつれ、送り出し側と受け入れ側の連携は今後ますます重要になってくる。そのためには、事前のレディネス調査と留学修了時の評価といった情報のみならず、留学が開始されてからの微調整も必要であり、最終的には双方の担当者のコミュニケーションに関わってくる。また、これまでではほとんどなされていないが、同じ大学の留学生を受け入れている複数の大学間で横の連絡を取るということも考えられる。1つの大学に来る留学

生が1人では生じた問題が個人のレベルのものか組織レベルのものなのかは判断しがたいが、他大学と連携を取ることで組織レベルの問題も把握でき、解決策も共に考えることも可能である。大学間の関係も、マンツーマンの関係から多対多の関係へ、交換留学の関係にも新たな体制が提案できるのではないだろうか。

【付記】

本稿の執筆にあたり貴重な情報を提供していただいた、オックスフォード大学シニア・インストラクター萩原順子先生を始めとするオックスフォード大学の先生方、ロンドン SOAS の川畑美樹先生に心より御礼申し上げます。

本稿は、熊本学園大学海外事情研究所 2013 年度研究助成による研究成果の一部である。

参 考 文 献

- 牛山輝代 (1985) 「英国における日本語教育と日本研究 ケンブリッジ大学東洋学部日本学科を中心に」『研究紀要』国立音楽大学, pp.146-133.
- 岡野喜美子 (1980) 「オックスフォード大学の日本語教育」『ILT NEWS』69号, 早大語学教育研究所, pp.31-41.
- カイザー, シュテファン (1992) 「イギリスの日本語教育 パーカー・レポート以後」『日本語教育年鑑』vol.3, 凡人社, pp.7-11.
- 木谷直之・榎本成貴 (2004) 「英国のナショナル・カリキュラムと日本語教育」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』7, 国際交流基金, pp.177-191
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 - 日本語教育機関調査・2009年』くろしお出版
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 - 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 近藤安月子 (2008a) 『日本語教育のグローバル・スタンダードの構築に向けて』平成17~19年度 科学研究費補助金 基盤研究(B)(2)
- 近藤安月子 (2008b) 「短期交換留学生の日本語学習経験の一貫性を求めて 本研究の概要と問題提起」近藤(2008a) pp.1-6.
- 近藤安月子 (2008c) 「日本語教育のグローバル・チーム・ティーチングの実現に向けて 研究のまとめと今後の課題」近藤(2008a) pp.96-105.
- 近藤安月子・丸山千歌・東伴子・バルバラ・ピッツィコーニ (2008) 「日本と海外の日本語教育機関の教育連携の模索 短期交換留学プログラムの学習者アンケートから」近藤(2008) pp.85-95.
- 佐藤桂子 (2013) 「(研究ノート) 小学校外国語活動の現状と今後の課題 イングランドの外国語教育政策との比較から」『敬愛大学国際研究』26, pp.45-60.
- 田中和美 (2007) 「ヨーロッパの現状とイングランドの例 学習基準と文化・連結・コミュニティ」『日本語教育』133, pp.5-10.
- 恒吉僚子 (2008) 「イギリスにおける学部レベルの日本研究講義からの示唆 ロンドン大学とオックスフォード大学より」近藤(2008a) pp.9-32.
- 日本国際教育協会 (1995) 「資料: 短期留学の推進について 短期留学推進に関する調査研究協力者会議報告」『留学交流』Vol.7, No.5, p.15.

- 平尾節子 (2004) 「イングランドの外国語教育・国家戦略」『言語と文化』10, 愛知大学, pp. 37-62.
- 吉岡英幸 (1996) 「イギリスの日本語教育の現状と課題」『講座日本語教育』第31分冊, 早稲田大学日本語研究教育センター, pp.55-73.
- Gilhooly, H. (2001) 「イギリスにおける日本語教育の現状報告」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』6, 国際交流基金, pp.11-40
- Gurch 洋子 (1996) 「Oxford 大学日本科」『第9回日本語教育連絡会議報告発表論文集』日本語教育連絡会議事務局
- Jelinek, M. (1994) 「英国における日本語教育の現状と課題」世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』1, 国際交流基金, pp.135-145
- EUropean Commission. (2013). *Key data on Education in EUrope*.
http://eacea.ec.europa.eu/education/EUrydice/key_data_en.php
- McMullen, J. (2009) Japanese Studies at Oxford: 40 years. Japanese Studies at OXFORD, 1. p.4 [Website]
- 国際交流基金「日本語教育国・地域別情報 英国」
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/uk.html>

Features and trends in Japanese language education in British universities —Toward the development of short-term exchange study-abroad programs—

Sumi SHIOIRI

In order to clarify the features and trends in Japanese language education in British universities, this paper utilizes literature and interview data to examine short-term study-abroad exchange programs between universities in Britain and Japan, as seen through the case of Oxford University.

While the Japan Foundation has provided an understanding of the historical backgrounds and trends of the Japanese language education in higher education within universities in Europe and UK, there is an absence of literature on educational administration which discusses the current concrete features of present-day Japanese language education.

When a learner returns to their original course in their home country after a short-term study abroad exchange, the cooperation between the home school and the short-term exchange location is necessary. In his large-scale investigation about the problems about coordination for Japanese language education in short-term study abroad exchanges, Kondo (2008a) has suggested that it is necessary to shift the system of Japanese language education from a focus on North America and Oceania to one for Europe and other areas. Kondo also notes that it is predicted that foreign students will be coming from a wider range of countries and areas, so there is a need to investigate the overall readiness of short-term study abroad exchanges which also take into consideration the Japanese language education of a student's home country.

In this paper, I am going to discuss the trends in Japanese language education in recent years in British universities that Kondo outlines with the aim of contributing to the development of future short-term study-abroad exchange programs.